

UNIPE – Licenciatura en educación inicial con orientación en tecnologías digitales

Núcleos pedagógicos de la educación inicial

Prof. Daniel Brailovsky

APUNTE DE CÁTEDRA – CLASE 1

¿Para qué existen los jardines?

Las chicas y chicos van a la escuela para encontrarse con el mundo de un modo particular. Y esto no es lo mismo que decir: "van a la escuela a aprender cosas". De hecho, si queremos llevar el argumento al extremo, no es difícil mostrar que la escuela no es un lugar al que las personas vayan principalmente a "aprender cosas". Que aprenden, aprenden, sí, pero en la escuela no se aprende tanto como en otras esferas de la vida. La mayor parte de las cosas que sabemos, no las aprendimos en la escuela. Y la mayor parte de las cosas que aprendimos en la escuela (con algunas notables excepciones) las hemos olvidado por completo, o casi. Y cuando digo escuela lo hago pensando en todos los niveles. Es decir que no hablo solo de las mitocondrias, los anticiclones y los afluentes del Rhin, cosas que todos aprendimos y desaprendimos en cinco minutos en la secundaria, sino también de los estadios de Piaget, la teoría del aprendizaje significativo y la Ley 1420. Casi nadie aprendió realmente *mucho* de esas cosas por haberlas estudiado en el profesorado. Incluso en la vida profesional, los verdaderos aprendizajes, los que nos sirven para trabajar, los habíamos hecho antes o los hacemos después (o afuera) del profesorado. Los chicos llegan al jardín (esto lo dice Rancière en *El maestro ignorante*) hablando su lengua materna, eso que "todos los niños aprenden mejor, y es lo que ningún maestro puede explicarles" (Rancière, 2008, p.8). Es decir: un aprendizaje gigantesco (el mayor de todos) realizado fuera de la escuela, sin planificaciones, sin evaluaciones y sin enseñanza sistemática de ningún tipo. Y nada hay en el jardín, en términos de aprendizaje, que se parezca siquiera un poco a eso.

Ahora bien, hecho este sacrílego, blasfemo y herético comentario, diré (si todavía queda alguien para escucharlo) que nada de lo que sí hace la escuela (que es contagiar cierta forma de amor al mundo y transmitir ciertas formas de mirarlo, pensarlo y habitarlo), sería posible sin dedicarse al aprendizaje del lenguaje, las mitocondrias, los estadios y las leyes. Los contenidos, aquello que se pone sobre la mesa bajo la forma de palabras, objetos, sonidos, formas, son imprescindibles, aunque no sean el punto de llegada sino cierta forma de *materia prima*, de pasamanos de apoyo, aunque no sean (en la escuela) una finalidad en sí misma. Flavia Terigi dice que los contenidos son *meros pretextos para*

educar. Me gusta esa forma de decirlo. Y Jorge Larrosa dice que no vamos a la escuela a aprender, sino a estudiar, es decir: no vamos a recolectar cosas útiles, sino a saborear cosas que nos conmueven y nos invitan a preguntar. Que no vamos a la escuela sólo para saber muchas cosas, sino especialmente para *saber que las sabemos*, para "ponerlas a distancia" (Larrosa, 2020).

Añadiré un argumento más a esta revalorización del contenido, uno de doble entrada – por derecha y por izquierda – desde la historia. El sistema educativo no se creó ni se sostuvo para que la gente "sepa cosas" o "sepa hacer cosas", sino bajo consignas que pueden leerse como el adiestramiento de las clases populares y el dominio de las clases dominantes (en clave normalista) o el apoyo de la liberación de la conciencia y la emancipación (en clave de educación popular). Concepciones de la educación opuestas entre sí, pero siempre diferentes del mero aprendizaje práctico como punto de llegada. Solo la mercantilización extrema del pensamiento pedagógico ha generado más recientemente, en las últimas décadas, esta certeza miope de que a la escuela "se va para aprender cosas útiles". Y creo que para que el jardín siga siendo escuela, debemos cuidarlo de eso.

Tal vez estas reflexiones, de tono más bien filosófico, pueda parecer alejada de los intereses cotidianos de las y los docentes. Sin embargo, creo que tiene sentido pensarlo, porque en los jardines soplan vientos de cierto curricularismo materialista que nos aleja del sentido de las cosas. Se enseña a los chicos "capacidades" y "competencias" y crece la preocupación por pensar la evaluación como una especie de contabilidad de lo aprendido, y todo eso, creo, le roba escuela al jardín, lo aleja de su profundo sentido escolar. Y ese sentido reposa en la idea de amar al mundo como tal.

En el jardín nos convertimos en semejantes porque construimos un mundo común

Termino de presentar la idea con una potente cita de Jorge Larrosa (tal vez de los más bellos trazos que he leído en sus libros), donde sugiere que incluso aquello a lo que llamamos mundo, no comienza a existir hasta el momento en que lo amamos, nos preocupamos por él, lo miramos con interés:

> (...) el mundo no es la totalidad de lo que hay, o de lo que es, o de las cosas que están fuera de nosotros, sino todo aquello en lo que estamos implicados o complicados, por lo que estamos ocupados o preocupados, eso por lo que estamos interesados, que nos sale al encuentro, que nos afecta, a lo que estamos atentos, eso que nos toca o nos interpela o nos dice alguna cosa, eso que tiene sentido para nosotros, todo eso que cuidamos y por lo que asumimos una cierta responsabilidad. Ser o estar en el mundo, por tanto, es existir, estar fuera de sí, tendido a algo que no es uno mismo. El animal humano (lo que de humano tiene ese extraño animal que somos) es el animal que se interesa. Y eso por lo que se interesa es el mundo (Larrosa, 2020, p.152).

En ese punto, Larrosa dice, en clave arendtiana, que "la educación no es (solo) preparación para la vida, sino (fundamentalmente) iniciación o introducción al mundo" (ob.cit., p. 151). Hay escuela, y por lo tanto hay jardín, porque el mundo está allí, pero no es plenamente mundo si no se aprende a mirarlo y cuidarlo. ¿Cómo se aprende a mirar y cuidar el mundo, a comprometerse con sus formas, a vibrar con sus resonancias?

Tomando algunas piezas específicas entre manos, tocando, jugando, balbuceando sus lenguas. Reuniendo a los semejantes en el territorio de lo común.

Otro modo de pensar lo que hacemos en el jardín desde la perspectiva de asomarnos al mundo común es la que propone Isabelino Siede al discernir entre las ideas de "ser amigos" y "ser compañeros" (Siede, 2015). Para Siede, esta distinción entre amistad y compañerismo es fundamental, porque la primera es una elección de orden afectivo, que cada uno puede hacer a su modo, pero la segunda es la relación propia de las instituciones. Lo propio del jardín, dice, es que están aprendiendo a ser compañeros.

> Eso significa que aprenden a compartir, a jugar, a trabajar con alguien que no eligieron, que toca en suerte. (..) el trabajo del jardín (…) no tiene que apuntar a que todos sean amigos de todos sino al contrario, a que todos seamos compañeros y eso implica que me toca estar en la mesa con otro, me toca una actividad con otro, y yo tengo que poder incluirme con cualquiera sea el compañero, mientras que, por otro lado, tengo la libertad de elegir quién es mi amigo y con quién quiero jugar (Siede, ob.cit, p. 16).

Imponerle a todo el grupo "ser amigos", concluye, encarna una doble pérdida: la de elegir quiénes son realmente los amigos que elige, y la que está en el centro de la construcción de lo común: aprender a ser compañeros, aunque no sean amigos. Si la escuela reúne a los semejantes en el territorio de lo común, lo hace convirtiéndolos en compañeros, categoría que, en el jardín, se hermana con la de ciudadanos. Sin exagerar, claro.

En el jardín nombramos juntos las cosas del mundo

Para juntar esta idea de "estar juntos" con las reflexiones previas sobre las cosas, los contenidos y el amor al mundo, el acto de enseñar puede pensarse como un "nombrar juntos" las cosas del mundo. Es decir, entre las cosas y el mundo común están las palabras. Las cosas, como nos ha enseñado Foucault, están hechas también de las palabras que las nombran, y el mundo se vuelve lo que es, cuando lo nombramos. La idea de Larrosa de que el mundo no es "todo" sino aquello que nos compromete y nos convoca, aquello por lo que nos sentimos afectados, es solidaria con esta idea: el mundo es también aquello de lo que hablamos, aquello a lo que necesitamos ponerle nombre. Todos juntos. Conversando los unos con las otras, porque las cosas del mundo adquieren nombres, cuando las nombramos entre todos.

El jardín, entonces, es escuela porque allí aprendemos a estar con otros, a registrar a los otros, a sentirnos otro ante la mirada de otros. Aprendemos a salir de nosotros mismos. Los chicos van al jardín y solo tras pasar por las salas pueden comenzar a desear cosas del mundo ampliado que el jardín les muestra. La pregunta *¿qué querés ser cuando seas grande?* por ejemplo, representa esa mirada larga hacia el mundo. No tiene tanto que ver con la vocación o con la preocupación por el futuro, como con la semilla incipiente de cierto compromiso por los lugares que el mundo habilita. Tiene que ver con las posiciones (representadas, por ejemplo, en las profesiones) que existen para estar en el mundo, para salir de uno mismo. Que quieran ser bomberos o astronautas, por ejemplo, no significa que sientan un precoz llamado del espacio o de la extinción de incendios. Las respuestas típicas suelen (o solían) ser bastante fantasiosas e imaginativas. Digo "solían" porque, como sabemos, hoy muchos chicos ya no quieren

ser bomberos ni astronautas, sino youtubers, es decir: quieren ser personas que viven del agrado superficial de otros-desconocidos (los "seguidores"), para poder captar el interés de las grandes empresas, que solo esponsorean con publicidad los videos más exitosos, cualquiera sea su contenido. Esa es la diferencia entre ser un astronauta o un bombero que comparte contenidos en Youtube (y eso somos todos, en alguna medida) y *ser un youtuber*.

El jardín es escuela, entonces, porque trata de que los chicos quieran ser astronautas y bomberos, y no youtubers. Es decir: que construyan una idea de *mundo* más o menos compartida, más o menos sostenida, más o menos amparada en la idea de lo común.

En el jardín se da a balbucear

Quiero rodear una palabra que me fascina, "balbucear", a partir de la siguiente idea: el jardín es escuela, porque los chicos van allí para hacer lo que se hace en la escuela, esto es, jugar a hablar otras lenguas. Eso es balbucear, intentar hablar lenguas ajenas en clave lúdica o placentera. ¿Qué lenguas? No me refiero (sólo) al inglés o al francés. Me refiero a la lengua de las artes y las ciencias, a la de las revoluciones. Más allá de que en el jardín se aprenda mucha o poca ciencia, claramente se aprende a balbucear el lenguaje científico, se juega a ponerse en el lugar de un científico y tratar de pensar y hablar desde allí. Se balbucean lenguas contrapuestas: la de los que piensan blanco y la de los que piensan negro. Y a la lengua de los que, pensando blanco, significan con blanco algo diferente.[1] Van al jardín, digamos, a habitar otras vidas a través de los relatos, que es otra forma de balbucear. Van al jardín a preguntar y preguntarse cualquier cosa, porque todas las preguntas ayudan a seguir conversando, y porque en la sala (que es un aula) del jardín (que es una escuela) la palabra está abierta para ser balbuceada.

En el origen de esta bella palabra hay dos relaciones curiosas. Una es su primazgo con el término *bárbaro*, referido al habla incomprensible de un extranjero. El bárbaro es el que habla sin que se le entienda. Bla, bla, bar, bar… bárbaro. Esta primera relación es curiosa porque, como sabemos, la escuela busca *imponer la civilización* allí donde reina la barbarie. La segunda relación curiosa es con el término *bobo*, referido a la estupidez. Y aquí está clara la rareza, porque también sabemos que, ante la estupidez, la escuela pregona la ilustración y la razón *en la noche de ignorancia*.[2] A mí me parece extraño (y maravilloso) entonces que la palabra balbucear, teniendo a estos términos tan antiescolares como parientes cercanos, represente de una manera tan exacta el sentido de ir a la escuela.

Quienes nos dedicamos a formar, a educar, a enseñar, necesitamos situarnos sensiblemente frente a la fragilidad balbuceante de los otros, de los chicos y chicas. El acto de enseñar, entendido como "dar a balbucear" implica un modo de mirar, percibir y habilitar en las relaciones que se diferencia de la mera comunicación (donde en énfasis

---

1 Aquí susurra entre líneas Jacques Ranciere. En su libro El desacuerdo: política y filosofía (Buenos Aires: Nueva visión, 1996) hay una cita bastante conocida donde dice que: "el desacuerdo no es el conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre de la blancura" (p.8).

2 La referencia, de tono irónico, parafrasea las estrofas del himno a Sarmiento, prócer educativo de Argentina.

está en el mensaje) o las retóricas del empoderamiento (donde el énfasis está en el sujeto): en el balbuceo, en el "dar a balbucear", la mirada está puesta en ese encuentro, gozoso, lúdico, a veces un poco tímido, empujado por la curiosidad, entre las personas y los lenguajes del mundo.

La fragilidad del balbuceo tiene que ver tal vez con cierta sensación incómoda característica de los intentos - al principio infructuosos - por dominar un código nuevo. La sensación del balbuceo es la del aprendizaje: la experimentamos cuando atravesamos el terreno tambaleante de la falta de experticia, como cuando comenzamos a jugar un juego por primera vez, como cuando tratamos de resolver un acertijo. Balbuceamos cuando necesitamos caminar sobre terreno inseguro, por la pura necesidad o deseo de llegar al otro lado del pantano, pero también balbuceamos ante el desafío lúdico de movernos en un tablero siguiendo ciertas reglas, sujetándonos a una lógica (la del juego) que no es natural, y que no es la de siempre. Cuando jugamos, sería fácil correr hasta la meta, ¿por qué entonces nos empeñamos en llegar lanzando dados por turnos, evitando ciertos casilleros? Todo juego impone limitaciones – los peones solo mueven un lugar, la pelota solo se toca con el pie, etc. - y las limitaciones convierten al juego en interesante, desafiante y divertido, y por la misma razón los juegos son territorios balbuceantes, en los que finalmente se juega para sacarle punta a las destrezas.

El balbuceo pone las lenguas del mundo en el cuerpo, para rumiarlas y masticarlas. Hay algo muy corporal en el acto de balbucear. Iván Illich recupera de su estudio de las prácticas de lectura en el siglo XII la práctica del "bisbiseo", un susurro que corporiza la lectura (en una época en la que la lectura silenciosa era muy inusual) y que "deja que la voz sea suave, que sea como un murmullo". Comenta que, "según Plinio, este compromiso activo asegurará que el aprendiz se distraiga menos" (1993, p.93). Esta tradición de murmurar las lecturas para hacerlas pasar por el cuerpo, para mantener la atención, donde "los oídos del lector están atentos y se esfuerzan por captar lo que su boca ofrece", se corresponde con una concepción de la lectura "mucho más carnal" que la de nuestros días: "el lector comprende las líneas moviéndose según su latido, las recuerda recuperando su ritmo, piensa en ellas como si las colocara en su boca y las masticara" (Illich, ob.cit., pp.74-75). Creo que hay una pista interesante en estas comunidades bisbiseantes, pues el nacimiento de la lectura en el plano histórico de las culturas es (como en aquella tentadora analogía de la filogénesis y la ontogénesis)[3] una referencia posible para pensar el nacimiento de las lecturas escolares: las de la palabra, y sobre todo las del mundo.[4] El balbuceo se emparenta con la idea de tacto atencional

---

3 La distinción se refiere a la evolución de cierto aspecto de lo humano (Vigotsky usaba estos términos para pensar la evolución del significado de las palabras, por ejemplo) en un individuo a lo largo de su vida (la ontogénesis) o en la especie, a lo largo de las generaciones y los siglos (la filogénesis). Haciendo este mismo juego de analogías, por dar otro ejemplo pintoresco, Freud decía que el capitalismo es la "etapa anal de la sociedad": por todo aquello de retener y no prestar.

4 Una conocida cita de Freire afirma que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí la referencia. Pero sin irnos aún de la analogía entre las lecturas monásticas dictadas por la Regla de San Benito, hay aún otro dato curioso que emparenta el balbuceo lector con la escolaridad entendida como tiempo liberado, como ocio. En la famosa Regla, se señala la lectura silenciosa como un permiso de la hora de descanso, es decir, del tiempo libre: "Desde la hora cuarta hasta aproximadamente la hora de sexta, dedíquense a la lectura" (aquí se refiere a la lectura grupal, en voz alta) (…) "Después de sexta, cuando se hayan levantado de la mesa, descansen en sus camas con sumo silencio, y si tal vez alguno quiera leer, lea para sí, de modo que no moleste a nadie". La hora sexta mencionada como el tiempo libre es el origen de la palabra "siesta". (Benito (Santo), Colombás, G. M., & Aranguren, I. (1979). La Regla de San Benito. Biblioteca de Autores Cristianos, disponible en: http://www.monteben.com/regla-de-san-benito.pdf).

que mencionaba antes, esa acción que el jardín promueve de hacer sensorial, corporal y material la experiencia de fijarse en las cosas.

No se juega para aprender (los niños no son floreros)

Para finalizar, me gustaría retomar la idea del juego no utilitario. El título de este apartado podría interpretarse de la manera más evidente: los chicos aprenden al jugar, pero no juegan con la finalidad de aprender, sino de divertirse, de perfeccionar el juego, etc. Sin negar esa idea, sin embargo, me gustaría rodearla por otro lado, y emparentarla con la idea un poco polémica (a mí me inquietó un poco la primera vez que se la escuché a Jorge Larrosa) de que "a la escuela no se va a aprender". Esa idea que Simons y Masschelein formulan con tanta contundencia: "decir que la escuela es para aprender no dice nada de lo que hace que una escuela sea una escuela", porque "en la escuela, el objetivo es concentrarse en algo de cerca y en detalle, implicarse en algo, comprometerse y profundizar en ello" (2014, p.85); y eso no es lo mismo que ir a aprender cosas puntuales, enumerables, constatables.

Quisiera retomar esa idea para esbozar una variante, que se resumiría en la idea de que el juego, en el jardín, pierde mucho si se lo mira bajo la lupa del aprendizaje, y en cambio crece y se amplifica si se lo piensa como espacio abierto de relación con el mundo. O dicho de otro modo: pierde si se lo atraviesa compulsivamente con la pregunta ¿qué contenidos puntuales está aprendiendo el niño mientras juega? Y se enriquece si se lo interroga de un modo más abierto, por ejemplo: ¿Hacia qué lenguajes, modos de relacionarse, modos de pensar, estéticas, experiencias desafiantes se siente invitado a sumergirse el niño, mientras juega?

Es una diferencia que, a primera vista puede parecer sutil o meramente léxica; sin embargo, refleja modos diferentes de pensar el sentido de jugar en el jardín. Si lo miramos de la primera forma, por ejemplo, es probable que luego, en los informes "evaluativos" de los chicos, aparezcan descripciones taxonómicas de un sujeto que se ha ido llenando de capacidades y saberes, como una caja vacía que se va colmando de contenido. Entonces, el informe dirá cosas como:

> "Ramiro es un niño alegre (aquí la directora corregirá: "se muestra" alegre), entra al jardín y cuelga su mochila, a la hora de pintar elige sus colores preferidos y (…), es capaz de reconocer las letras de su nombre (…), disfruta y participa de las actividades, colabora en tareas grupales, logra establecer relaciones con sus pares (…), en las conversaciones grupales comparte sus experiencias personales (…), espera su turno para hablar, es capaz de respetar normas, cuida los materiales, es muy curioso, muestra gran entusiasmo. Aún trabajamos en lograr…".

¿Les suena? Es la descripción de un sujeto, hecha desde afuera, por un observador, que realiza cierta contabilidad de lo que Ramiro hace, es capaz, siente (o se supone que siente), logra, etc. Una especie de naturaleza muerta: hay dos flores azules, hay una naranja, hay un mantel un poco arrugado, la luz entra por la ventana. Habla del niño como de un florero. Y creo que esta descripción, llena de ajenidad, se relaciona con la idea de que, en el jardín, cuando los chicos juegan (y jugar es, o debería ser, una de las cosas que más hacen) lo hacen para "aprender", para "lograr cosas", para "adquirir" habilidades medibles y evaluables. Despojar al juego de ese mandato digestivo podría resultar en un informe que hiciera, no ya una descripción de las cosas que caben en

Ramiro, sino el relato de una experiencia en la que el aprender, el jugar, el estar juntos y al encontrarse convergen en un relato, en un texto más narrativo, que nos implica. Entonces uno leería algo más parecido a:

> "En este período nos involucramos en el proyecto titulado ´Las cartas dibujadas´, en el que intercambiamos dibujos con los chicos de la sala de al lado. Pude ver allí que Ramiro dibujaba sus cartas con toda ceremonia, y que al poner el dibujo en el sobre (…). Viéndolo jugar con (…) muchas veces me he preguntado: ¿porqué (…)? He notado un cambio interesante en sus juegos y en los materiales que usa: (…). Un día, me preguntó: (…), y eso me hizo pensar que…"

La idea de que no se juega para aprender, de todos modos, es una afirmación menos polémica, claro, porque ya sabemos que nadie juega "para" aprender, ni para nada en particular. Lo que sí hay, es una convicción bastante firme de que la huella del juego, es decir, aquello que justifica nuestra simpatía hacia el juego como educadores, es el aprendizaje constatable, enumerable, enlistable. Y en paralelo al contraste que Jorge propone entre *aprendizaje* y *estudio*, me gustaría conjeturar que, en esa balanza (donde de un lado está la idea contable y acumulativa del aprendizaje, y del otro la idea más abierta, amorosa y generosa del estudio), el juego se ve interpelado por discusiones parecidas. Y me gustaría situarlo, claro, del lado del estudio.

Pero volvamos por un momento a la cita a la que antes califiqué de polémica:

> A la escuela no se va a *aprender* (de hecho, se aprende en cualquier sitio y a cualquier hora y, desde luego, sin profesores) sino a *estudiar* (Larrosa, 2019, p.134).

La idea se funda en algo que cualquiera puede constatar, y comentamos algunas páginas atrás: la escuela no es un lugar al que las personas vayan a "aprender cosas", las cosas se aprenden en otros lados, y los aprendizajes escolares raras veces perduran bajo la forma de piezas empleables, útiles o prácticas. También habíamos observado, con Rancière, que los chicos llegan al jardín hablando su lengua materna, y que ese es el mayor de todos los aprendizajes, realizado fuera de la escuela, sin planificaciones, sin evaluaciones y sin enseñanza sistemática de ningún tipo. Ahora bien, el concepto que Larrosa opone al de aprendizaje es el de *estudio*, esa forma intensa de mirar con la lectura, la escritura, la conversación, que nos pone a solas con nosotros mismos y con las voces que nos llaman desde las cosas. Jorge se detiene en el caso del estudio de una lengua muerta, como el latín. Hoy nadie estudia latín para viajar (salvo Jorge Bergoglio, quizás), sino para conocer mejor el origen de las lenguas latinas. Y Larrosa lo dice así:

> Una lengua muerta es emblemática para pensar la distinción entre aprender y estudiar (…) porque ya no puede ser hablada, porque ya nadie la usa, porque no existe ya como lengua comunicativa. La dedicación a una lengua muerta contiene, llevados al límite y como en filigrana, algunos de los rasgos del estudio: la inutilidad, el carácter lujoso, el tiempo perdido, la sensación de una distancia infranqueable (Larrosa, 2019, ob.cit.).

En este punto, creo, ya podemos reconocer la diferencia que se nos propone entre aprender y estudiar: aprender es (al menos desde esta concepción materialista puesta bajo la lupa) agarrarse del mundo cosas presuntamente útiles y guardárselas en el bolsillo (o en la billetera) para que resulten, luego, "cosas de usar". Estudiar, en cambio, es asomarse al mundo para responder a las formas insurgentes de la curiosidad que nos llaman, a las vocaciones que nos convocan, a las cosas "de mirar". Por eso habla de

inutilidad (en oposición al utilitarismo), del *carácter lujoso* (porque nos damos el lujo de disfrutar el ocio, el tiempo libre, la libertad de sumergirnos en las cosas lindas del mundo, porque sí), del *tiempo perdido* (y no rentado), y de la sensación de una *distancia infranqueable* (porque para estudiar las cosas, hay que ponerlas a cierta distancia).

Esto no significa oponerse al aprendizaje, desde ya. Aprender es una experiencia sublime, a la que se puede mirar y pensar desde lugares diferentes de este utilitarismo que Larrosa critica. La batalla, digamos, no es contra el aprendizaje a secas, sino en todo caso contra la idea de que los aprendizajes se gestionan desde una posición contable, y de que la escuela debe preparar a las personas (forjando en ellas las competencias demandadas por el mercado) para ser triunfadores y exitosos. Es contra la idea de la escuela en general (y del jardín en particular) como una línea de ensamblaje en la que se le van poniendo al sujeto las piezas necesarias. Es contra esa cultura del coaching y la learnificación que lleva al padre a comprarle un juguete "educativo" al niño (para que se vuelva más inteligente y competitivo) y que también lleva a algunas maestras y maestros a dejarse seducir por ciertas baratijas didácticas que son pensadas desde ese lugar en forma tan insistente por estos días. Es contra la idea de aprendizaje que se pone al lado del tiempo-reloj que mide los "logros" año a año, mes a mes, para ver si se ajustan (o no) a las reglas de la normalidad.

Jugar y estudiar

Para finalizar, subrayemos la hermandad entre el juego y el estudio, dos formas de asomarse amorosamente a las cosas, dos formas de tacto atencional, dos formas de inutilidad imprescindible, dos cosas que se hacen por hacerse, dos cosas que promueve la escuela para dar a balbucear las lenguas del mundo. Las dos brevísimas imágenes que dejo a continuación – que son la del estudio y la del juego - pueden entrelazarse, porque la experiencia de estudiar es una experiencia lúdica, aunque nos cueste verlo así porque está contaminada del desprestigio que le sellan las pedagogías marketineras del "aprenda sin dolor y en cinco minutos o le devolvemos su dinero". Solo desde una mirada superficial, estudiar y jugar podrían ser cosas opuestas. Sin embargo, el parentesco entre ambas es evidente.

Había una vez un joven que, reclinado sobre su cuaderno, concentradísimo en su quehacer, escribía a mano una idea a toda prisa, antes de que se borre de su mente. La idea lo rondaba y de pronto, al ver el cuaderno y el lápiz descansando en la mesa, sintió cierto llamado a escribir, a poner en palabras lo que estaba rumiando en la mente. Se apuraba a escribirlo como esos sueños que se desvanecen pocos minutos después de recobrar la vigilia, y uno teme que la idea se esfume antes de poder atraparla con la escritura. En ese instante alguien se acerca e intenta decirle algo. Sin dejar de escribir, levanta la otra mano (la que no escribe) deteniendo con el gesto la interrupción. ¿Dónde está ese joven? ¿Dónde estamos cuando escribimos? ¿Qué tipo de encuentro con uno mismo sucede en el momento íntimo del estudio, solitario y a la vez poblado de presencias? ¿Dónde estamos cuando leemos? ¿Qué presencias se conjuran y nos absorben?

Había también un niño que, reclinado sobre el piso alfombrado de su habitación, concentradísimo en su quehacer, jugaba con los tenedores largos de la *fondue* (que se

habían quedado allí olvidados por su madre) como si fueran seres alargados que se desplazaran dejando huellas sutiles en la alfombra. Los personajes se deslizaban y su mirada iba y venía entre las puntas filosas, y las líneas trazadas en la superficie aterciopelada. Había pasado un largo rato aburrido, mirando por una ventana, y al caer su vista sobre los tenedores, sintió cierto llamado a construir allí una escena, una historia sencilla pero impecable, completa sobre sí misma, en la que una comunidad de tenedores de *fondue*, edificaban y defendían un mundo indestructible. En ese instante alguien se acerca e intenta decirle algo. Sin dejar de jugar, levanta la otra mano (la que no maneja el tenedor) deteniendo con el gesto la interrupción. ¿Dónde está ese niño? ¿Dónde estamos cuando jugamos? ¿Qué tipo de encuentro con uno mismo sucede en el momento íntimo del juego, solitario y a la vez poblado de presencias? ¿Dónde estamos cuando jugamos? ¿Qué presencias se conjuran y nos absorben?

- - -

Illich, I. (1993). En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al "Didascalicon" de Hugo de San Víctor, México: Fondo de Cultura Económica.- https://josefranciscoescribanomaenza.files.wordpress.com/2015/01/vol-3.pdf

Jan Masschelein y Marteen Simons: Defensa de la escuela, BsAs: Miño y Davila, 2014. - https://archive.org/download/EnDefensaDeLaEscuela/En_defensa_de_la_escuela.pdf (video con comentarios sobre el libro, por D. Brailovsky - https://youtu.be/oc15C0EE9tw)

Larrosa, J. (2020). El profesor artesano, Buenos Aires: Noveduc.

Rancière, J. (2008). El maestro ignorante. Libros del Zorzal. - https://archive.org/download/RanciereElMaestroIgnorante/Ranciere%20-%20El%20Maestro%20Ignorante.pdf

Siede, I. (2015). Miradas de ciudadanía y ética, Revista Digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, nro. 15, diciembre 2015 - https://www.rosasensat.org/magazines/infancia-latinoamericana/15/ilat_15.pdf